

SOSIAL KOMPETANSE OG ALDRERSHOMOGEN ORGANISERING

«Hvilke erfaringer har barnehagelærere med utvikling av sosial kompetanse i en aldershomogen gruppe?»

Kine Schjetne
[Kandidatnummer: 420]

Bacheloroppgave
[BDBAC4900]

Trondheim, april 2021

Bacheloroppgaven er et selvstendig studentarbeid gjennomført ved Dronning Mauds Minne Høgskole for Barnehagelærerutdanning og er godkjent som en del av barnehagelærerutdanningen. Under utarbeidelse av oppgaven har studenten fått veiledning ved DMMH.



DronningMaudsMinne
HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

Innholdsfortegnelse

1.0 INNLEDNING	3
1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling	3
1.2 Oppgavens struktur	4
1.3 Begrepsavklaring	4
2.0 METODE.....	4
2.1 Valg av metode.....	4
2.2 Planlegging av datainnsamling	5
2.3 Adgang til felten og utvalg av informanter	6
2.4 Gjennomføring	7
2.5 Analyse	8
2.6 Metodekritikk	9
2.7 Etske retningslinjer	10
3.0 TEORIGRUNNLAG	10
3.1 Sosial kompetanse.....	11
3.1.1 Empati og rolletaking.....	11
3.1.2 Prososial Atferd	12
3.1.3 Selvkontroll.....	12
3.1.4 Selvhevdelse	12
3.1.5 Lek, glede og humor	13
3.2 Sosial kompetanseutvikling.....	13
3.3 Organisering av barnegruppa	15
4.0 FUNN OG DRØFTING	18
4.1 Bedre læringsmiljø	18
4.2 Større rom for utfoldelse.....	19
4.3 Sterkere vennsksrelasjoner	21
4.4 Jevnaldrende som rollemodeller	22
4.5 Den viktige voksenrollen	24
5.0 OPPSUMMERING OG AVSLUTNING.....	25
6.0 REFERANSELISTE.....	27
7.0 VEDLEGG 1 – Informasjon og samtykkeskjema.....	29
7.1 VEDLEGG 2 – Intervjuguide	31

Forord

I det jeg leverer min bacheloroppgave kjenner jeg på stolthet. Jeg er stolt over å endelig kunne kalle meg barnehagelærer. Stolt av å ha fullført fire år ved Dronning Mauds Minne Høgskole, og oppleve så stor selvutvikling. Og jeg er stolt over å ha kommet i mål med min bacheloroppgave. Det har til tider vært utfordrende og tidskrevende, i en krevende tid, men aller mest har det vært interessant og lærerikt.

Jeg ønsker å takke mine veiledere for god hjelp når jeg har hatt behov for det, og også kollegaer som har støttet meg med gode råd og veiledning gjennom alle fire år! Takk til informantene mine som stilte til intervju med sine verdifulle erfaringer og kunnskap, både i fysisk møte og på telefon. Takk til Lena, Miriam, Martin og Kristin. Uten dere ville ikke studietiden vært like morsom. Jeg vil til sist takke min fantastiske samboer for å ha vært tålmodig og hensynsfull i mine mange frustrerte øyeblikk, og for å ha heiet på meg gjennom utdanningen.

April 2021

Kine Schjetne

1.0 INNLEDNING

1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling

Jeg har jobbet i samme barnehage som assistent i 6 år, hvor 4 av disse er som barnehagelærerstudent. I løpet av mine 4 år på Dronning Mauds Minne Høgskole har jeg tilegnet meg mye kunnskap om barns utvikling, lek og læring, noe som har vekket min nysgjerrighet rundt et noe mindre omtalt tema som aldershomogen organisering. Barnehagen jeg jobber i har *aldershomogen organisering*, men vi har ikke alltid gjort det slik. For noen år tilbake gikk vi gjennom en endring på barnehagen fra aldersblandet grupper til aldershomogene grupper. Denne endringen har gitt meg erfaring med å jobbe med ulike sammensetninger av barnegrupper, og jeg er blitt nysgjerrig på barnehagelæreres erfaringer med utvikling av sosial kompetanse i aldershomogene grupper.

Martinsen og Moser (2011) har utført en undersøkelse i 2010 når gjelder organisering av barn i barnehagen. 117 barnehager deltok i studien og av disse hadde seks barnehager delt inn i aldershomogene grupper. Det tilsvarer en prosentandel på 5,13%, og er en studie som kan sies å være representativ på landsbasis (s. 322). I Sverige er tallene tilnærmet like. Tall fra Statistiska Centralbyråen fra 1994 viser at kun 6% av barn i barnehagen er i aldershomogene grupper, sammenlignet med aldersblandet grupper (1-6 år) som utgjør 43% (Sundell, 1995, s. 13).

Vi ser stadig en økning i ett-åringer som begynner i barnehagen. Fra 2019 til 2020 økte antall ett-åringer i norske barnehager med 1,8 prosentpoeng (Statistisk Sentralbyrå, 2021). De minste barna i barnehagen har ulike behov i forhold til de eldste barna, og er svært avhengig av gode barn-voksen-relasjoner for å utvikle sine sosiale ferdigheter (Drugli, 2017, s. 61). Ut ifra dette kan vi tenke at det finnes flere gode begrunnelser for å samle ett-åringen i en aldershomogen gruppe, men hva med de andre aldersgruppene? Vil organisering av barnegruppa ha noen betydning for utvikling av sosial kompetanse?

Da jeg undersøkte hvor få barnehager som faktisk velger en aldershomogen organisering, undret jeg over hvorfor. Gjennom sosialt samspill i barnehagen vil sosial kompetanse være en forutsetning for å kunne fungere godt sammen med andre (Utdanningsdirektoratet, 2017), og jeg ble derfor nysgjerrig på hvordan dette erfarer i aldershomogene grupper. Dermed resulterte dette i at mitt bachelorprosjekt undersøker problemstillingen:

«Hvilke erfaringer har barnehagelærere med utvikling av sosial kompetanse i en aldershomogen gruppe?»

1.2 Oppgavens struktur

Oppgaven er strukturert i tre hoveddeler, i gitt rekkefølge; metode, teori og funn/drøfting. I metodekapittelet drøfter jeg mitt valg av metode satt opp mot problemstillingen min og legger frem planlegging og gjennomføring av datainnsamling. Deretter kommer teorikapittelet hvor jeg viser til relevant teori for min problemstilling og mine funn. I teorikapittelet forsøker jeg å hele tiden knytte sosial kompetanse opp mot aldershomogen organisering. Til sist vil jeg presentere og drøfte funn fra intervjuene ut i fra teorien jeg har presentert.

Jeg har valgt en slik struktur på oppgaven fordi jeg ønsker å ha teorikapittelet og funn/drøftingskapittelet etter hverandre. Denne strukturen mener jeg skaper en rød tråd og god flyt gjennom oppgaven.

1.3 Begrepsavklaring

Aldershomogen organisering brukes om organisering av barnegrupper eller avdelinger i barnehagen hvor barna er født samme år. Synonymt med dette bruker jeg også *alderslike grupper*.

Med *aldersheterogen organisering* menes grupper eller avdelinger hvor barnas fødselsår er ulike. Synonymt med aldersheterogene grupper brukes *aldersblandet grupper*, eller *aldersspenn* som begrep. *Søskengrupper* brukes for å fremstille en gruppe fra 1-5 år.

2.0 METODE

En metode kan ses som en fremgangsmåte eller teknikk man bruker for å få svar på ulike typer forskningsspørsmål. Ønsket er å få samlet inn informasjon, vite hvordan man skal analysere denne informasjonen og tolke data. Som oftest vil problemstillingen være styrende for hvilken metode man velger (Bergsland og Jæger, 2014, s. 66).

2.1 Valg av metode

Med bakgrunn i min problemstilling valgte jeg en kvalitativ forskningsmetode. Thagaard (2018) fremhever kvalitative forskningsmetoder som godt egnet til å studere temaer som det finnes lite forskning på fra før av (s. 15). Som nevnt i det innledende kapittelet har jeg funnet lite forskning på akkurat mitt tema, og dermed blir en kvalitativ forskningsmetode en god tilnærming for min problemstilling. Kvalitativ forskning karakteriseres ved at vi gjerne søker en forståelse for sosiale fenomener gjennom å få tak i prosesser eller meninger, i motsetning til kvantitativ forskning som måler kvantitet eller frekvens (Thagaard, 2018, s. 15). En metode innen kvalitativ forskning som egner seg godt til å få kunnskap om personers opplevelser av

seg selv og omgivelsene rundt seg, er *intervju* (Thagaard, 2018, s. 53). Ettersom jeg skulle få kunnskap om barnehagelærere sine erfaringer ville det være hensiktsmessig å anvende intervju som metode i mitt bachelorprosjekt.

Likevel finnes det ulike måter å utforme et forskningsintervju på. Thagaard (2018) legger frem to motsetninger ved et forskningsintervju. Den ene kan sees som en samtale mellom forsker og intervjuperson hvor ulike temaer blir tatt opp i intervjuet og spørsmålene kan tilpasses disse temaene. Med andre ord, her har forsker mulighet til å utvikle temaer i prosjektet og få ny informasjon som forskeren kanskje ikke hadde tenkt på i forkant. Dette vil være et *ustrukturert intervju*. I den andre enden har vi et *strukturert intervju* hvor spørsmålene og rekkefølgen er utformet på forhånd og intervjuets struktur er satt allerede før intervjuet. Denne type intervju kan ligne et spørreskjema, og brukes gjerne dersom prosjektets hensikt er å sammenligne svar fra forskjellige personer (s. 90-91). Verken et ustrukturert eller strukturert intervju ville vært hensiktsmessig i mitt prosjekt da jeg ønsker å få fortellinger og erfaringer fra informanten knyttet til et spesifikt tema, men også å gi rom for å endre på rekkefølge i spørsmålene og å kunne følge opp informantens fortelling. Dette trekker Thagaard (2018) frem som karakteristisk for et *semistrukturert intervju* og vil være en balanse mellom et strukturert og et ustrukturert intervju (s. 95). Tjora (2017) legger vekt på at et semistrukturert intervju, eller *dybdeintervju*, har sin hensikt å studere nyansene i meninger, holdninger og erfaringer (s. 114). Min problemstilling etterspør barnehagelæreres erfaringer, og dermed ble det mest nyttig å benytte meg av et kvalitativt intervju, og her et semistrukturert intervju.

2.2 Planlegging av datainnsamling

For å sikre et godt intervju og å stille spørsmål som er relevante for problemstillingen måtte jeg utforme en intervjuguide (Thagaard, 2018, s. 94-95). Intervjuguiden jobbet jeg en del med, og synes til tider det ble utfordrende å utforme spørsmål som var åpne nok. For å få tak i informantens ekte erfaringer og for å oppmuntre til å fortelle er det viktig at spørsmålene er åpne, da ledende og lukkede spørsmål ofte fører til at informanten føler det er et rett eller galt svar, eller at informanten svarer det han eller hun antyder at forsker vil ha som svar (Thagaard, 2018, s. 97). Mitt første utkast til en intervjuguide var full av ledende spørsmål med noen spørsmål som kan virke som hvorfor-spørsmål. Dette anbefaler Thagaard (2018) at en må unngå nettopp fordi det kan begrense svaralternativene hos informanten (s. 97-98). Derfor arbeidet jeg godt med å utforme åpne spørsmål som virkelig ville oppmuntre informanten til å komme med genuine svar om sine erfaringer og sin kunnskap.

I videre utforming av intervjuguiden valgte jeg å støtte meg til Tjoras (2017) struktur for et dybdeintervju. Han skriver at i grove trekk vil intervjuet gå gjennom tre faser – oppvarming, refleksjon og avrundning. Jeg valgte å ha to oppvarmingsspørsmål av den grunn at det skaper en trygghet for situasjonen hos informanten, og for å gi meg en forståelse for hvem informanten er og informantens relevante bakgrunn for spørsmålene i refleksjonsdelen. Refleksjonsspørsmålene er kjernen i intervjuet og det er her jeg ønsker å gå i dybden i temaene for prosjektet. Jeg fikk utformet fire åpne og gode hovedspørsmål med tilhørende oppfølgingsspørsmål. Det er i denne delen av intervjuet jeg som forsker er fleksibel på rekkefølge og oppfølging av informasjonen jeg får (Tjora, 2017, s. 145-146).

Oppfølgingsspørsmålene hadde jeg med for å sikre at vi fikk snakket om spesifikke erfaringer innenfor mitt tema, og fordi jeg var usikker på hvor utfyllende informanten ville svare på hovedspørsmålene (Thagaard, 2018, s. 95-96). Som en avrundning valgte jeg å stille spørsmål om det var ytterligere kommentarer informanten hadde, og også takke for innsatsen og fortelle kort om prosjektet videre. Tjora (2017) legger vekt på at dette normaliserer situasjonen mellom forsker og informant, og gir en god avslutning på intervjuet. Etter å ha utformet intervjuguiden med god veiledning fra veilederne mine satt jeg igjen med en intervjuguide jeg var godt fornøyd med. Intervjuguiden finner du som vedlegg.

Jeg valgte å sende hovedspørsmålene til informanten i forkant av intervjuet, med informasjon om at det kan komme oppfølgingsspørsmål. Dette gjorde jeg med en tanke om at det skaper trygghet for informanten og slik at informanten kunne forberede seg og gi utfyllende svar i intervjusituasjonen.

2.3 Adgang til felten og utvalg av informanter

Da jeg skulle finne informanter til mitt intervju bestemte jeg meg for å holde meg til kun to informanter da jeg var redd for å ende opp med alt for mye data i forhold til bacheloroppgavens størrelse dersom jeg valgte å ha flere. Jeg har intervjuet to personer, som jeg heretter omtaler med de fiktive navnene *Anna* og *Heidi*.

I utvalg av informanter foretok jeg en *strategisk utvelgelse*. Tjora (2017) beskriver et slikt utvalg ved at man velger informanter som vil kunne uttale seg på en reflektert måte om det temaet som er aktuelt (s. 130). I mitt tilfelle var jeg opptatt av at informantene mine først og fremst har kunnskap om sosial kompetanse, men også erfaring med aldershomogen organisering i barnehagen. Det ble viktig for meg å finne pedagogiske ledere, da de innehar kunnskap om temaene, men også førstehåndserfaringer med å lede og vurdere arbeid med

alderslike grupper, og fordi problemstillingen min tilsier at jeg vil undersøke barnehagelæreres erfaringer med disse temaene.

Da jeg skulle finne informanter startet jeg ved egen arbeidsplass, hvor jeg kom i prat med en kollega som veldig gjerne ville hjelpe meg med å finne informanter. Min kollega hadde kontakter fra andre barnehager som anvender aldershomogen organisering, og dermed ble han en førstekontakt som kom med tips til en informant jeg kunne kontakte. Jeg endte opp med å intervju denne personen. Den andre informanten hadde vært min praksislærer, og jeg tok kontakt med henne selv. Dette gjorde jeg fordi jeg visste hvilken kunnskap hun satt med, og at hennes omgjengelige vesen ville passe seg til et intervju. Da begge takket ja, satt jeg med to informanter som begge er pedagogisk leder i barnehager med aldershomogen organisering hvor Anna jobber på en 2-årsavdeling og Heidi på en 5-årsavdeling. Jeg tenker det er fint at informantene jobber med ulike alder i barnehagen for å kunne få litt mer variasjon i svarene.

2.4 Gjennomføring

Jeg hadde to meget ulike gjennomføringer av intervju. I skrivende stund er det en pågående pandemi og derfor begrenset med tillatte besøk både i barnehagen og utenom. Dermed ble det vanskelig å møtes til intervju, og det ene intervjuet måtte gjennomføres på Google Meet, en videokommunikasjonsplattform. Det var dette intervjuet jeg opplevde som mest utfordrende. Informanten fikk ikke slått på sitt kamera før halvveis i intervjuet, og derfor ble det som å ha et intervju over telefon, med bare lyden. Tjora (2017) påpeker at en da mister muligheten til å se den andres kroppsspråk og mimikk. Dette merket jeg godt under intervjuet da kroppsspråk utgjør en stor del av kommunikasjonen, og fordi jeg føler meg tryggere når jeg har et ansikt å forholde meg til, siden vi aldri hadde møttes før. På en annen side kan det hende det opplevdes positivt for informanten i og med at hun slapp å «stirre» på meg underveis, og det kan oppleves en større følelse av anonymitet (s. 169-170). Til tross for dette fikk jeg gjennomført intervjuet og jeg synes både jeg og informanten håndterte dette fint. Vi diskuterte dette avslutningsvis og var enige om at det fungerte så godt som det kan i en slik situasjon, og at informanten fikk gitt gode svar og fortalt masse til tross for situasjonen.

Det andre intervjuet ble gjennomført ansikt til ansikt, og jeg opplevde dette som et godt intervju hvor vi hadde en fin flyt i samtalen. Vi kan si at kvaliteten på intervjuet er god når man har god kontakt i intervjusituasjonen og når begge partene er mest opptatt av temaene de snakker om (Thagaard, 2018, s. 109). Den eneste utfordringen jeg møtte på her, og for så vidt med det første intervjuet, er at jeg tok notater for hånd. Dette kan ha blitt oppfattet som noe

distraherende, i tillegg til at det ble vanskeligere for meg å alltid kunne gi en umiddelbar respons til informanten. Å ta notater for hånd setter også begrensninger for informasjonen jeg får med meg, men jeg synes at jeg har fått notert det viktigste fra intervjuet og jeg satt meg også ned for å skrive referat umiddelbart etter intervjuet, noe som Thagaard (2018) påpeker som viktige faktorer når en noterer for hånd (s. 112-113).

2.5 Analyse

Etter begge intervjuene satt jeg meg ned med en gang for å fylle grundigere ut der jeg kun hadde stikkord, fordi jeg naturligvis husker mest fra intervjuene rett etterpå. Flere av fortellingene barnehagelærerne delte ble skrevet ned i stikkordsform under intervjuet, og skrevet ut fullstendig i etterkant. Deretter sto strukturering av data for tur.

Jeg hadde ganske mye data etter intervjuene, og forsto ganske kjapt at jeg måtte begrense mengden. Bergsland og Jæger (2014) skriver at det er viktig å ha problemstillingen i fokus når man skal starte analysearbeidet (s. 81). Derfor skrev jeg ned problemstillingen min og hadde den rett ved siden av meg hele tiden, for å aldri slippe fokuset fra hva jeg egentlig skal finne ut av i dette prosjektet. Ordet *erfaringer* som er nevnt i problemstillingen ble svært viktig.

Det første jeg gjorde var å gjøre meg godt kjent med notatene fra intervjuene. Jeg leste gjennom notatene flere ganger, og så skrev jeg ut dokumentet. Videre startet jeg med å markere viktige ord for problemstillingen, som jeg fant i informantenes utsagt. Dette gjorde jeg for å få en oversikt over hva som er relevant for problemstillingen min. Det var hovedsakelig 5 temaer som stakk seg ut, som informantene delte flere erfaringer fra og var veldig opptatt av. Det er disse 5 temaene som er trekt frem under kapittelet «funn og drøfting». Deretter opprettet jeg et nytt dokument hvor jeg skrev disse temaene som overskrifter. Under hver overskrift samlet jeg all data som hadde en betydning for problemstillingen, og for det aktuelle temaet. Jeg jobbet mye med å begrense for å sitte igjen kun med den dataen som er relevant for problemstillingen min. Slik fikk jeg fjernet overflødig materiale slik om gjentakende uttalelser, digresjoner i intervjuene og det som ikke var relevant for problemstillingen. Bergsland og Jæger (2014) påpeker at det er viktig å ordne en struktur over datamaterialet for å få oversikt over dataen og få frem det som er betydningsfullt for problemstillingen (s. 82).

En utfordring med analysearbeid kan være å skape et skille mellom hva informantene har sagt, og sine egne tolkninger av dette (Bergsland og Jæger, 2014, s. 82). I funn og drøftingskapittelet har jeg hele tiden forsøkt å skille informantenes erfaringer fra mine

tolkninger. Én metode jeg har brukt er å presentere råmaterialet først, slik barnehagelærerne har fortalt det, for å så komme med mine egne tolkninger og teorier. Det vil hjelpe deg som leser til å forstå analyse- og tolkningsarbeidet mitt bedre.

2.6 Metodekritikk

Som Bergsland og Jæger (2014) skriver, er ingen metode feilfri og dette må jeg være klar over i min forskning. Det er viktig å være kritisk og reflektert over egen metode og innsamlingsstrategi. Det er blant annet to sentrale begrep som brukes innen kvalitativ metodekritikk. *Reliabilitet* og *validitet* (Bergsland og Jæger, 2014, s. 80).

Reliabilitet stiller spørsmål til om forskningen er gjennomført på en pålitelig og tillitsvekkende måte. I kvalitative studier knyttes dette til spørsmål om troverdighet. Det kan gjelde hvor pålitelig datamaterialet er, hvordan det samles inn, bearbeides, analyseres og tolkes (Bergsland og Jæger, 2014, s. 80). Thagaard (2018) beskriver dette som et spørsmål om en annen forsker som anvender den samme metoden, vil kunne komme frem til de samme resultatene (s. 9). I mine intervju brukte jeg ikke lydopptaker, men noterte for hånd. Dette kan svekke reliabiliteten i min forskning. Derimot var jeg nøye i mine notater underveis i intervjuene, og stoppet opp for å notere informasjon som jeg kunne tenke meg at ble av interesse å bruke som et funn. Det som kan styrke metodens reliabilitet er å redegjøre for utviklingen av data i forskningsprosessen (Thagaard, 2018, s. 188). Jeg mener at jeg kommer med grundige beskrivelser av analyseprosessen, i tillegg til at jeg har forsøkt å skille empirien fra tolkningen i funn og drøftingskapittelet, og at dette argumenterer for reliabiliteten.

Metodetriangulering kan være med på å øke troverdigheten. Dette innebærer at samme problemstilling blir belyst fra ulike vinkler, det vil si at en må kombinere forskjellige metoder (Bergsland og Jæger, 2014, s. 69). I min forskning hadde jeg bare to informanter. For å øke troverdigheten kunne jeg ha brukt funnene mine som grunnlag for en kvantitativ undersøkelse med flere informanter, eller motsatt. Dette ble derimot ikke aktuelt for min forskning, da omfanget av metodetriangulering hadde blitt mye større enn omfanget av bacheloroppgaven.

«Validitet kan knyttes til *bekreftbarhet*, kvaliteten av tolkningen, og om den forståelsen det enkelte prosjekt fører til, støttes av en annen forskning» (Bergsland og Jæger, 2014, s. 80). De beskriver videre at nærheten til feltet kan sikre validitet. Nå har jeg jobbet i barnehage i 6 år, så jeg kjenner godt til barnehagen som institusjon. Jeg valgte også oppgavens tema og problemstilling med bakgrunn i egen nysgjerrighet og erfaringer. Med dette i grunn fikk jeg utformet intervjuguiden min slik at jeg sikret relevant data for problemstillingen. Min nærhet

til feltet er derfor med på å sikre validitet i forskningen. I én del av drøftingskapittelet har jeg satt opp annen forskning på samme tema, mot mine funn, og brukt relevant teori i resten av kapittelet. Dette mener jeg også kan sikre validitet.

2.7 Etiske retningslinjer

I håndtering av personopplysninger og forskning på mennesker vil det dukke opp etiske problemstillinger underveis, og jeg har måttet ta stilling til noen av disse. For at intervjuet skal kunne gjennomføres er det viktig at informantene er gitt informert samtykke til å delta (Thagaard, 2018, s. 113). I spørsmål om deltakelse til intervjuet sendte jeg ut et informasjons- og samtykkeskjema som beskrev prosjektet mitt og hvilke tema vi kom til å snakke om, at det er frivillig å delta i intervjuet og at informanten når som helst kan trekke seg. Dette ble også nevnt igjen avslutningsvis i intervjuene.

Et annet hensyn jeg har tatt er konfidensialitet. Alle opplysninger som blir brukt fra intervjuene vil ikke kunne spores tilbake til informanten. Jeg kommer også til å bruke fiktive navn og vil ikke nevne aktuelle barnehager. Etersom jeg ikke tok lydopptak under intervjuene er det heller ikke noe her som kan spores tilbake til informanten, men de fikk begge to tilbud om sitatsjekk fra mine notater dersom de ønsket dette. Tjora (2017) skriver at dette vanligvis ikke er praksis i samfunnsforskning (s. 179), men jeg ga dette tilbudet for å skape trygghet hos informantene om at informasjonen som blir gitt ikke kan brukes til å gjenkjenne de, i tillegg til at vi kan få ordnet opp i eventuelle misforståelser dersom notatene ikke stemmer overens med det informanten har sagt.

Forskningsetikken er også knyttet til kravet om at informanten ikke skal komme til skade. Dette vil for eksempel omhandle berøring av sårbare tema hvor det vil oppleves vanskelig for informanten å delta eller å komme seg igjennom i etterkant av intervjuet (Tjora, 2017, s. 175). Jeg vil påstå at slike tema eller områder ikke ble berørt i mine intervju og at det derfor heller ikke har kommet noen til skade å delta i intervjuene.

3.0 TEORIGRUNNLAG

I dette kapittelet skal jeg vise til teori som jeg vil bruke senere opp mot oppgavens funn- og drøftingsdel. Problemstillingen min viser hovedsakelig til to ulike temaer; Sosial kompetanse og aldershomogen organisering. Derfor har jeg valgt å belyse disse temaene i teorikapittelet mitt. Jeg vil gjøre rede for hva sosial kompetanse er, deretter presentere teori om sosial kompetanseutvikling. Som tidligere nevnt er det lite forskning som går spesifikt på

aldershomogen organisering, og jeg har derfor kalt denne delen «organisering av barnegrupper». Her trekker jeg frem flere perspektiv på gruppeorganisering, både aldershomogent og søskengrupper, slik at jeg kan bruke teorien til å se fordeler og ulemper med en aldershomogen organisering.

3.1 Sosial kompetanse

Rammeplan for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017), heretter kalt Rammeplan, påpeker at sosial kompetanse omfatter ferdigheter, kunnskaper og holdninger som utvikles gjennom sosialt samspill (s. 22). Dette støttes opp av Kari Lamer (2014) som skriver at sosial kompetanse handler om å mestre samspill med andre (s. 8). Barn viser høy sosial kompetanse når de kan beherske sine sosiale ferdigheter hensiktsmessige i ulike situasjoner. Ved å inneha slik kompetanse vil barna kunne være i stand til å engasjere seg i samspill med andre som oppleves positivt, og sosialt akseptabelt, for alle parter (Lamer, 2014, s. 9). Det kreves høy sosial kompetanse for å kunne håndtere konflikter, eller å kombinere selvhverdelse, verne om seg selv og samtidig ivareta andre i en situasjon (Kvelling, 2012, s. 27). Rammeplan (2017) påpeker at barnehagen skal hjelpe barna til å mestre balansen mellom å ivareta egne behov og å ta hensyn til andres (s. 23).

Positive sider ved å inneha en slik kompetanse er at barn kan få en positiv sosial selvoppfatning med tro på seg selv, og tro til at andre rundt dem vil dem vel. Barna vil være mer rustet til å håndtere konflikter, motgang og vil føle seg som et verdifullt medlem i et større fellesskap. Mangler i sosial kompetanse kan på en annen side resultere i uheldige samspillsmønstre med andre barn og voksne. En følge av dette vil naturligvis være negativ selvoppfatning med påfølgende tap av status og avvisning fra andre barn, og flere irettesettelser fra voksne. Dessuten viser forskning at barn som mangler sosial kompetanse havner i risiko for å oppleve mobbing og problematferd senere i livet (Lamer, 2014, s. 9-11). Det viser seg nyttig å ha høy sosial kompetanse og Kari Lamer (2014) deler sosial kompetanse inn i fem konkrete ferdigheter eller delområder som danner en helhetlig plattform i arbeid med barns sosiale kompetanse i barnehagen.

3.1.1 Empati og rolletaking

I arbeid med det første delområdet empati og rolletaking handler det om at barn skal lære seg å leve seg inn i andres følelser, tanker, perspektiver og verdier. Å forstå andres følelser og å kunne ta andres rolle i en situasjon er grunnleggende for godt samspill (Lamer, 2014, s. 23-24). Öhman (2012) beskriver at alle barn er født med forutsetninger for å kunne utvikle

empati eller empatiske følelser (s. 171). Lamer (2014) støtter seg også til dette og legger til at denne evnen må bevisstgjøres, stimuleres og oppmuntres fra barna er små (s. 24).

3.1.2 Prososial Atferd

En annen grunnleggende ferdighet er prososial atferd (Flaten og Sollesnes, 2016, s. 40). I bunn og grunn handler dette om å kunne hjelpe, oppmuntre, dele, inkludere og vise omsorg for andre. Sett opp mot empati og rolletaking så vil barnet kunne forstå og leve seg inn i følelsene hos et barn som er lei seg fordi det ikke får delta i leken, hvor prososial atferd handler om å ta det et steg videre og kunne inkludere barnet eller trøste barnet. En motsetning til prososial atferd vil være negative sosiale handlinger som avvisning eller ekskludering. De ansatte vil ha en betydningsfull rolle i utviklingen av denne ferdigheten. Det er viktig å rose og oppmuntre prososial atferd, men også at de voksne er bevisst egne handlinger, og forklarer barna hva det innebærer å være omtenkstom eller inkluderende i praksis (Lamer, 2014, s. 24-26).

3.1.3 Selvkontroll

Selvkontroll dreier seg om å blant annet kunne inngå kompromisser, følge regler, håndtere konflikter og turtaking. Det vil si at barna må kunne utsette sine egne behov dersom dette er hensiktsmessig, vente på tur eller å komme frem til løsninger sammen med andre. For barnehagelæreren vil det for eksempel være nyttig å bruke konfliktløsning som en situasjon hvor man gjør barna kjent med at andres handlinger og ønsker ikke nødvendigvis er lik sine egne, og å kontrollere sine egne impulser samtidig som man kan komme med gode løsninger og forslag (Lamer, 2014, s. 26).

3.1.4 Selvhevdelse

Dette delområdet setter søkelys på at barn skal hevde seg selv og sine meninger og interesser. I praksis kan vi se slike ferdigheter hos barn som tør å snakke høyt i fellesskap og være medvirkende, ta initiativ til samtaler eller lek, eller stå imot gruppepress (Lamer, 2014, s. 21). Barns rett til medvirkning skal ivaretas i barnehagen, og alle barn skal oppleve at deres meninger blir hørt og tatt på alvor. Barns meninger og initiativ skal påvirke arbeidet med fagområdene i barnehagen, slik at de oppleves som meningsfulle og morsomme, og de største barna skal møte skolen med tro på egne evner (Rammeplan, 2017, s. 47). Det tar oss inn i det siste delområdet i sosial kompetanse; lek, glede og humor.

3.1.5 Lek, glede og humor

Dette delområdet henger tett sammen med selvhevdelse fordi denne ferdigheten innebærer blant annet å kunne påvirke, medvirke og ta initiativ til lek. Det handler kort og godt om å kunne tre inn i en lekverden sammen med andre, hvor man føler glede, lar seg rive med og kan ha det morsomt sammen med andre. Det vil si at barna må ikke bare kunne glede seg over sin egen mestring, men også andres (Lamer, 2014, s. 21, 27).

3.2 Sosial kompetanseutvikling

Selv om barn er født med den forutsetning om å kunne utvikle empati (Öhman, 2012, s. 171), vil ikke det si at sosial kompetanse er noe som kommer helt av seg selv eller oppstår gjennom modning. Det må læres. Sosial kompetanselæring henger tett sammen med kvaliteten på lek. Det å tre inn i en lekverden sammen med andre barn og voksne gir en god anledning til å tilegne seg grunnleggende sosiale ferdigheter. I barnehagen vil barna kunne utvikle og utøve sin sosiale kompetanse i viktige situasjoner som de møter igjen dag etter dag, uke etter uke, og livet i barnehagen kan sees som en kultur hvor hverdagslivet preges av samspillsmønstre som over tid blir skapt av voksne og barn. Barnehagen som arena gir unike muligheter til å bruke sine sosiale ferdigheter i praksis med relativt likeverdige. De jevnaldningsrelasjonene barna får i barnehagen gir både utfordringer, glede og erfaringer som er nyttige, og samvær med andre barn byr på muligheter til å imitere og lære av andre og seg selv (Lamer, 2014, s. 11-13). Slik Kari Lamer (2014) legger frem utvikling av sosial kompetanse kan vi tolke det dit at det ligger mye læring i gode barn-barn og barn-voksen-relasjoner når det kommer til sosial kompetanse.

Kari Lamer (2014) bekrefter denne tolkningen ved å legge frem at det er viktig å være bevisst at barn lærer gjennom modellering (s. 44). Modellering kan forstås som imitering av bestemte modeller, og barn søker stadig etter modeller i sin utvikling. Frønes (2006) legger her spesielt vekt på at aldersforskjell er vesentlig da de eldre barna gjerne representerer det de yngre barna vil eller skal bli (s. 44-45). Askland (2015) beskriver tre faser i modellering i barn-barn relasjoner. Første fase i prosessen er at barnet observerer andre barns kroppsspråk og mimikk. Her vil barnet bruke lengre tid jo mindre det er. Andre fase er imitering, hvor barnet går inn i samspill med de barna de observerer og imiterer disse. Til sist vil barnet gå inn i direkte samspill med andre barn for å vise at de har forstått reglene for leken og at de kan tilpasse seg dem (s. 93).

Bruner og Vygotsky trekker frem *det kompetente andre* og *støttende stillas* som viktig i barns læring. Med støtte av et mer kompetent barn, eller voksen, kan barnet motta den støtten det trenger for å gjennomføre eller klare noe på egen hånd (Moen og Granrusten, 2012, s. 190). Stillaset vil fungere som en slags støtte til barnet som alltid er tilgjengelig når barnet trenger det, men som gradvis blir unødvendig for barnet når det etter hvert klarer selv. Gjennom stillasbygging vil det også foregå læring for det mer kompetente barnet ettersom barnet blir nødt til å forklare og re-organisere sin egen kunnskap fra et nytt perspektiv (Askland og Sataøen, 2009, s. 199-200). Kari Lamer (2014) trekker frem at et slikt syn på læring vil være aktuelt for sosial kompetanseutvikling (s. 42-43).

Lamer (2014) spesifiserer også at et helhetlig læringssyn bør være utgangspunktet i tilrettelegging av sosial kompetanseutvikling, og spesielt voksenrollens betydning i denne utviklingen (s. 38). Rammeplan (2017) viser også til et helhetlig læringssyn ved å påpeke at «Arbeidet med omsorg, danning, lek, læring, sosial kompetanse og kommunikasjon og språk skal ses i sammenheng og samlet bidra til barns allsidige utvikling» (s. 19). Både spontane og planlagte læringssituasjoner vurderes som vesentlig for barns utvikling og læring. Det vil ikke være nok å legge til rette planlagte læringssituasjoner og tenke at barna vil lære all sin sosiale kompetanse gjennom disse, det vil være viktig å også se læring i sin helhet og i alle situasjoner barn møter i løpet av barnehagehverdagen. Barn er medvirkende i egne læringsprosesser, og som jeg la frem tidligere skjer mye av denne læringen gjennom samspill mellom barna og omgivelsene rundt. I arbeid med sosial kompetanseutvikling bør den knyttes til den sosiale konteksten barna befinner seg i hver dag i barnehagen. Det er derfor nødvendig å stadig vurdere barnehagens kvalitet på lek, danning og omsorg som grunnlag for å arbeide aktivt med sosial kompetanseutvikling (Lamer, 2014, s. 38-41).

De voksnes måte å forholde seg til barn på er viktig, da det er de voksne som har ansvaret for og en forpliktelse til et godt forhold mellom voksne og barn i barnehagen. Forholdet mellom barn og voksne er asymmetrisk. Dette kan forstås som at de ikke er «på lik linje», men at det er den voksne som sitter med kunnskap og makt i forhold til barnet. Det krever blant annet at den voksne evner å se situasjoner fra barns perspektiv, har en anerkjennende væremåte og sørger for at det er en god tone mellom barnet og den voksne. En anerkjennende væremåte kjennetegnes ved at den voksne lytter til barnet, gjentar og bekrefter det barnet sier eller gjør, stiller undrende spørsmål og har innlevelse i det barnet kommuniserer. Lamer trekker også frem betydningen av at den voksne roser, kommenterer eller imiterer ønskelig atferd hos

barna. Dette henger sammen med tidligere nevnt stillasbygging, og det ligger mye god læring i relasjoner av god kvalitet mellom barn og voksne (Lamer, 2014, s. 40-44).

Gode relasjoner som utgangspunkt i sosial kompetanseutvikling preges i høy grad av de ansattes egen sosiale kompetanse. Å evne å se barns perspektiv og å ha en anerkjennende væremåte henger sammen med empati og rolletaking. Det er de voksnes ansvar at alle barn i barnehagen har det bra, og barna skal være trygge på at de ansatte tar det ansvaret. Dermed er det de voksnes oppgave å avdekke og veilede i uheldige situasjoner som kan oppstå, for eksempel konflikter, mobbing og utestenging. Her er det liksom viktig at den voksne utøver prososial atferd selv, og har selvkontroll nok til å gripe inn og forholde seg til konflikter. I tillegg er det også den voksnes ansvar å ta initiativ til lek, glede og humor.

Barnehagehverdagen skal preges av glede, felles opplevelser og lekende holdning som først og fremst barnehageansatte tar initiativ til. Evner ansatte å bruke sin sosiale kompetanse vil det være av stor betydning for barnas sosiale kompetanseutvikling, da de ansatte kan være gode rollemodeller for barna og barneperspektivet vil vokse seg sterkere (Lamer, 2014, s. 49-55).

3.3 Organisering av barnegruppa

Når barnegrupper skal organiseres eller formes trekker Askland (2015) frem fire faktorer som bør være av betydning for sammensetningen. At barn som søker hverandre får være sammen, at barn på samme alderstrinn får være sammen, ut fra interessene barna har i gruppa og at gruppa kan fungere over tid (s. 129). Aldershomogen organisering er én måte å forme gruppa på, og kan gjerne begrunnes med flere av disse fire faktorene. Sundell (1995) trekker frem noen fordeler med aldershomogen organisering.

Han påpeker blant annet at de eldste barna i barnehagen vil dra nytte av aldershomogen organisering. Dette begrunner han med at de eldste barna tidvis vil bli nedprioritert i en storgruppe sammen med små barn. De minste barna i gruppen vil være mer sårbar og ha større behov for de voksnes oppmerksomhet, og vil derfor bli prioritert i en hektisk hverdag. Dette går ut over de eldste barna, og en viktig grunn til aldershomogen organisering blir nettopp å kunne ivareta disse aldersgruppene bedre (s. 124-125). Et annet perspektiv vil være at de eldste barna får muligheten til å «gjemme seg» bak de minste barna dersom barnehagen har aldersheterogene grupper. Det kan være en utfordring for barnehagelæreren å oppdage konflikter dersom de eldste barna går inn i relasjoner med de minste og tar på seg

bestemmende roller, og de eldste unngår dermed å måtte håndtere konfliktløsning, og går glipp av gode læringsmuligheter (Sundell, 1995, s. 115).

I tillegg trekker Sundell (1995) frem leken og tilrettelagte aktiviteter som en fordel for de eldste barna. I aldersheterogene grupper kan eldre barnehagebarn oppleve lite utfordring i samlingsstund eller planlagte aktiviteter. Han viser til at de eldste barnas kompetanse gjerne skygges av de aktivitetene som blir tilrettelagt i en storgruppe med mindre barn. Dette gjelder også i leken. Han påpeker at de yngste barna ofte forstyrrer, ødelegger eller avbryter de eldste barnas leksituasjoner, og at dette vil være hindrende for de eldste barnas utvikling (s. 124-125). Som jeg la frem tidligere er leken sentral i et helhetlig læringssyn, og en viktig arena for barns sosiale utviklingskompetanse. I undersøkelsen av Martinsen og Moser (2011), som jeg beskrev innledningsvis, viser de til barns mulighet til uforstyrret lek i små grupper i barnehagen.

Rommet er arrangert slik at leken i små grupper sjelden blir forstyrret av andre barn	Helt enig	Litt enig	Verken enig eller uenig	Litt uenig	Helt uenig
Aldershomogene	0 %	47,1 %	17,6 %	35,3 %	0 %
Baseorganiserte	14,8 %	18,5 %	22,2 %	37,0 %	7,4 %
Avdelingsløse barnehager	10,0 %	25,0 %	20,0 %	25,0 %	20,0 %
Avdelingsbarnehager	14,5 %	38,9 %	15,8 %	23,1 %	7,7 %

Tabell 5: Barnehagenes organisasjonsmodell og barns muligheter for lek i små grupper. Martinsen og Moser (2011, s. 325).

Det kan se ut til at det er i aldershomogene grupper at det er enklest å tilrettelegge rommet for muligheter til uforstyrret lek (s. 325). Sundell (1995) støtter opp dette ved å fremheve at i en aldershomogen avdeling vil det være enklere for barnehagelæreren å legge til rette pedagogisk virksomhet ut ifra barnas alder, modenhet og interesser (s. 118).

For de minste barna i barnehagen er trygghet grunnmuren for god lek (Öhman, 2012, s. 191). At lek og samspill i leksituasjoner er viktig for sosial kompetanseutvikling vet vi allerede. De minste barna i barnehagen har et større omsorgsbehov og er avhengige av å ha trygge tilknytningspersoner i barnehagen. Rammeplan (2017) sier at barnehagen skal legge til rette for at barn får en trygg og god oppstart gjennom tett oppfølging og fokus på relasjoner, slik at barnet opplever trygghet til å leke og utforske (s. 33). Dette krever at de voksne er stabile på avdeling, og jobber med å skape trygge relasjoner mellom barn og voksne. Først når denne tryggheten ligger i grunn, kan det minste barnet lykkes i samspill med jevngamle (Moen og Granrusten, 2012, s. 210). Det viser seg også at barn allerede ved toårsalderen velger venner og lekekamerater som er jevngamle (Martinsen og Nærland, 2009, s. 39). Sundell (1995, s.

117) legger frem at små barn gjerne søker jevnaldrende i lek og samspill, selv i aldersblandet grupper.

Med aldershomogen organisering vil det gjerne være gruppesammensetninger som består hele den tiden barna går i barnehagen, og det kan by på noen utfordringer. Askland (2015) trekker spesielt frem betydningen av sosial rolledeling. Det kan sees gjennom at enkelte barn vil utpeke seg som «leder», og er gjerne den som kommer med ideer eller setter normer, både positivt og negativt. Andre barn vil være tilhengere som aksepterer og bekrefter lederen(e), mens noen kan oppfattes som «syndebukk» og er den som ofte havner utenfor, eller blir ekskludert fra, leken eller gruppa. Slike roller etablerer seg raskt i ei gruppe, og han påpeker at dersom gruppa er stabil vil de etablerte rollene vare over tid. Med aldershomogene grupper som følger hverandre gjennom hele barnehagetiden vil det kreve tilstedeværende ansatte som hele tiden må jobbe med å forandre uheldige rollefordelinger mellom barna, dersom noen stadig skiller seg ut som «syndebukk» i gruppa. «Lederen» i gruppa vil gjerne fremstå som en sosial læringsmodell for de andre barna, og det krever at de ansatte må hjelpe lederen til å vise prososial atferd og være en god rollemodell (s. 98-99). For de barna som blir avvist av jevnaldrende, eller viser seg upopulær i tidlig alder, kan dette henge med videre i livet. Det kan resultere i vanskeligheter med å komme inn i gode relasjoner og ensomhet. Ved mangel på gode vennerelasjoner vil barn miste en viktig arena for sosial kompetanseutvikling (Flaten, 2016). Derimot skriver Thorbergsen (2007) at i en aldersblandet gruppe vil det være færre barn på hvert alderstrinn og utfordringen da vil være at barna har et mindre utvalg av venner på samme alder eller kjønn (s. 30).

Eli Thorbergsen (2007) argumenterer for aldershomogene grupper når det gjelder organisering av rom og pedagogisk innhold i barnehagen. Hun skriver at det er vanskeligere å tilrettelegge rom som dekker alle aldersgruppenes behov i en aldersblandet gruppe.

Planlegging og gjennomføring av aktiviteter krever også mye mer arbeid for pedagogen i en aldersblandet gruppe. Aldershomogene avdelinger vil ha bedre mulighet for å tilrettelegge et tilpasset læringsmiljø, og det vil være enklere å planlegge pedagogiske aktiviteter som er tilpasset barnas utviklingsnivå (s. 30). Kjær (2016) støtter seg til dette ved å fremheve at det er en fordel med aldershomogen organisering også i prosjektarbeid (s. 40).

Hendry og Kloep (2003) kommer med en bønn for søskengrupper. Søskengrupper er grupper med barn i alderen 1-5 år, en blanding av alle aldersspenn i barnehagen hvor gruppa ligner en søskenflokk. De hevder at med aldershomogen organisering går verdifulle læringsmuligheter tapt. Her fremhever de hva de minste barna mister i samvær med eldre barn, deriblant at de

eldste barna byr på utfordringer og at de eldste barna har kommet lengere i utviklingen og derfor er en ressurs for læring av ferdigheter. For de eldste barna vil en søskengruppe bidra til at de lærer å dele, hjelpe, ta ansvar for andre, empati og toleranse. Ved å ha aldersblandet grupper vil de minste tilegne seg nye ferdigheter og få omsorg av de eldre, og de eldste opplever gleden av å være til nytte. Denne pedagogiske tankegangen ses i Montessori-pedagogikken, og Hendry og Kloep (2003) støtter seg til å ta i bruk søskengrupper fra tid til annen (s. 163-164).

4.0 FUNN OG DRØFTING

I dette kapittelet vil jeg presentere de viktigste funnene fra mine intervju med Anna og Heidi. Det er hovedsakelig 5 temaer som stikker seg ut hos barnehagelærerens erfaringer med utvikling av sosial kompetanse i en aldershomogen gruppe. Det er læringsmiljøet, større rom for utfoldelse, vennsksapsrelasjoner, jevnaldrende som rollemodeller og voksenrollen. Jeg skal nå drøfte disse erfaringene med teorigrunnlaget mitt.

4.1 Bedre læringsmiljø

Både Anna og Heidi trekker frem læringsmiljøet som en av de fremste begrunnelsene for hvorfor barnehagene valgte aldershomogen organisering, og de begge påpeker at det fremdeles er noe de holder fast ved. Anna deler erfaringer med at det er enklere å planlegge, gjennomføre og vurdere læringsmiljøet i sin 2-årsgruppe, fordi innholdet kan tilpasses barnas omtrentlige like utviklings- og modenhetsnivå. Som en gevinst av dette ser hun spesielt at det er lite konflikter på avdelingen. Anna tror dette kommer av hvordan rommet på avdeling er utformet. Det er stor variasjon i lekene, i tillegg til at de har nok av de lekene som er attraktive. Hun forteller at rommet er utformet slik at det finnes noe for alle hele tiden, med en tanke om at det skaper mindre konflikter.

Heidi deler sine erfaringer med prosjektarbeid på sin 5-årsgruppe. Hun forteller:

Vi jobber mye med prosjektarbeid på vår avdeling, og jeg opplever at barna er kjempeengasjerte! Da deler vi ofte inn i flere små grupper. Her kan vi dele inn ut ifra for eksempel behov for språklig støtte, konsentrasjon, de mest engasjerte og de midt imellom. Da klarer vi å tilrettelegge veldig godt for alle barna. I en aldersblandet gruppe ville vi også måttet delt inn i grupper, men forskjellen jeg ser er at da har vi måttet planlagt 3 forskjellige opplegg. I vår alderslike gruppe har alle barna utgangspunkt i samme tema!

Både Lamer (2014, s. 38) og Rammeplan (2017) påpeker at et helhetlig læringssyn bør være utgangspunktet i tilrettelegging av sosial kompetanseutvikling i barnehagen. Slik sett bør lek og utvikling av sosial kompetanse ses i sammenheng, og dermed er både planlagte læringssituasjoner som prosjektarbeid og spontane situasjoner i barnas lek svært viktig. Thorbergsen (2007, s. 30) hevder at det vil være enklere å tilrettelegge rom som dekker barnas behov i en aldershomogen gruppe, og Annas erfaringer viser at det er slik det oppleves i praksis også. I intervjuet med Anna kom det frem at de opplever mindre konflikter som følge av dette, men at det ikke betyr at de unngår konflikter helt på avdeling. Hun forteller at det selvsagt oppstår konflikter, men med bakgrunn fra både aldersheterogene og aldershomogene grupper ser hun en forskjell her.

Når Kjær (2016, s. 40) fremhever aldershomogen organisering som en fordel i prosjektarbeid, støttes dette opp av Thorbergsen (2007, s. 30) som sier at planlegging og gjennomføring av pedagogisk innhold krever mye mer arbeid for barnehagelæreren i en aldersblandet gruppe. Likevel utfordres dette av Hendry og Kloep (2003) som hevder at verdifulle læringsmuligheter går tapt i en aldershomogen organisering. Dette understreker de med at de eldste barna har kommet lengere i utviklingen og at de vil være en ressurs, og by på lærerike utfordringer, for de minste (s. 163-164). Dette kan tolkes til at det hovedsakelig er de minste barnas læringsmuligheter Hendry og Kloep (2003) er bekymret for at går tapt. Dermed kan vi tenke oss til at det ville vært positivt for de minste barna å være sammen med de største barna, men da blir spørsmålet i hvilken grad 5-åringen får utfoldet seg i for eksempel et prosjektarbeid med 2-åringer? På Heidis avdeling virker det tilsynelatende til at aldershomogen organisering er den rette veien å gå. Sundell (1995) støtter opp om dette når han sier at eldre barnehagebarn kan oppleve lite utfordring i planlagte aktiviteter i aldersblandet grupper, og understreker med at de eldste barnas kompetanse gjerne skygges av de minste barnas behov.

4.2 Større rom for utfoldelse

Funn fra intervjuene viser til at Anna og Heidi på hver sin aldersgruppe erfarer større rom for utfoldelse i en aldershomogen gruppe. Heidi forteller om sine erfaringer med at de minste barna ofte forstyrrer leken til 5-åringene i en aldersblandet gruppe, og at de hele tiden må ta hensyn til de som er mindre enn seg. Det slipper de unna i en alderslik gruppe. Hun sier at:

5-åringen får utfolde seg med jevnaldrende uten å måtte ta hensyn til de minste barna hele tiden, eller å bli forstyrrt av de små. Rundt bordet mitt på avdeling for eksempel.

Vi har mange gode samtaler, og alle tør å si noe, og alle kommer til med sine meninger!

Heidi bruker *å utfolde seg* som begrep for at barna tør å snakke rundt matbordet og dele sine meninger uforstyrret. Dette kan ses sammen med Kari Lamers (2014) delområde selvhverdelse, og som en del av den sosiale kompetansen. Hun beskriver selvhverdelse ved at barn hevder seg selv, sine meninger og interesser, og peker på at man kan se slike ferdigheter i praksis gjennom barn som tør å snakke høyt i fellesskap (s. 21). Kari Lamer (2014) forklarer at en fordel ved å inneha sosial kompetanse er at barn får en positiv sosial selvoppfatning med tro på seg selv. Dette velger jeg å knytte sammen med et utdrag av Rammeplan (2017, s. 34) som sier at de største barna skal møte skolen med tro på egne evner. At barn tør å utfolde seg i barnehagen knyttes derfor sammen med utvikling av selvhverdelse, og blir en viktig faktor for sosial kompetanseutvikling. I en hektisk hverdag er det lett å vie oppmerksomheten sin til de minste barna på grunn av deres mange behov og sårbarhet, og dermed oppleve at de største barna blir nedprioritert (Sundell, 1995, s. 124-125). Heidi erfarer at de kan ivareta 5-åringens behov for utfoldelse, eller selvhverdelse, bedre i en aldershomogen gruppe.

Anna erfarer det samme på sin 2-årsgruppe. Hun er også vegg-i-vegg med 1-årsgruppa og kan ta inn erfaringer derfra. Hun peker på oppstarten etter sommerferien når hun vil vise til erfaringer med større utfoldelse i aldershomogene grupper.

De minste barna tør å utfolde seg mere når de er samlet i en alderslik gruppe. Jeg ser det spesielt etter ferien, når 2-åringen kommer tilbake i barnehagen full i fart og liv! Det oppleves skummelt for de nye 1-åringene som kanskje enda ikke har lært seg å gå, eller å leke. Da var det godt å ha de samlet i egne grupper. Her tenker jeg også på 2-åringen som utfolder seg i større grad fysisk på avdeling fordi de slipper å ta hensyn til 1-åringen. Det jeg erfarer er at det er mindre gråt, mer harmoni og lavere stressnivå på 1-årsgruppa.

Anna nevner, i likhet med Heidi, dette med å ta hensyn til de som er mindre enn seg. I tillegg sier hun noe om 1-åringen som aldersgruppe, og oppsummerer med mindre gråt, mer harmoni og lavere stressnivå som erfaringer hun har gjort seg med 1-åringen i en alderslik gruppe. Disse erfaringene kan tyde på at 1-åringen opplever større trygghet ved å være i en egen gruppe. I Rammeplan (2017, s. 33) står det at barn i barnehagen skal få en trygg og god oppstart med tett oppfølging og fokus på relasjoner for å kunne oppleve trygghet til å leke og utforske. Öhman (2012, s. 191) hevder at for de minste barna er trygghet grunnmuren for god

lek, og først når tryggheten ligger i grunn kan de lykkes i samspill med jevngamle (Moen og Granrusten, 2012, s. 210). Anna forteller at hennes erfaring er at de minste barna trenger mere hjelp og oppfølging til å utvikle den sosiale kompetansen. Med disse erfaringene i grunn kan vi se at det er gunstig med aldershomogen organisering for å skape trygghet nok til å utvikle positiv selvhevdelse.

4.3 Sterkere vennsksrelasjoner

En tredje erfaring som barnehagelærerne har med seg, er at de ser sterke vennsksrelasjoner i aldershomogene grupper. Heidi jobber på 5-årsavdeling og har fulgt gruppa siden de var små. Hun sier at hun ser sterke vennskap på avdelingen, som en følge av å ha vært i samme gruppa i alle barnehageårene. En opplevelse hun har hatt er når andre utenfra kommer inn på avdeling. Hun forteller at hun ofte får høre «Hvor er alle barna deres?», men barna er jo der! De bare leker så godt og er oppslukt i felles opplevelser. Hun forteller videre at alle på avdeling har noen å leke med, og barna er gode på å inkludere hverandre. Dette kan knyttes opp til lek, glede og humor som delområde i sosial kompetanse. Lamer (2014) beskriver dette delområdet som ferdigheter i å kunne tre inn i en lekverden sammen med andre barn hvor man lar seg rive med og kan ha det morsomt sammen (s. 21). Å evne å inkludere viser dessuten prososial atferd hos barna (s. 24). Dermed kan vi se at Heidis erfaringer med sterke vennskap i en aldershomogen gruppe viser til gode muligheter for utvikling av sosial kompetanse. Hun nevner også at hun opplever at de gode vennskapene er et resultat av at barnegruppa har bestått hele den tiden barna har gått i barnehagen, noe som støttes av Asklands (2015) 1 av 4 faktorer som bør være av betydning for sammensetning av ei gruppe; at gruppa kan fungere over tid. Jeg ønsker og å trekke frem forskning fra Martinsen og Moser (2011) som viser til at det er bedre tilrettelagt for uforstyrret lek i aldershomogene grupper (s. 325). Dette kan henge sammen med at de yngste barna ofte forstyrrer eller ødelegger de eldste barnas lek (Sundell, 1995, s. 124), men skal vi lytte til Annas erfaringer kan tolkes som at det gjelder den andre veien også.

Anna forteller om en situasjon i garderoben sammen med flere barn. Det var ved sovetid, og Anna skulle gå og hente vognene til barna. Hun ga beskjed til barna om å sitte og vente på benken imens. Det ene barnet hadde ingen planer om dette, og dermed måtte Anna være bestemt i sin oppfordring. Barnet ble trist, men satte seg på benken for å vente. Da Anna kom tilbake med vogna fikk hun se at de andre barna satt og trøstet det gråtende barnet. De la en hånd over barnet og viste omsorg for barnet. Dette kan ses som ferdigheter i empati, rolletaking, og prososial atferd som handler om å leve seg inn i andres følelser, og å vise

omsorg for andre for eksempel gjennom trøst (Lamer, 2014). Med andre ord så vil sterke vennsksrelasjoner kunne bidra til utvikling av sosial kompetanse.

Anna beskriver videre de vennskapene hun opplever på 2-årsavdelingen:

Jeg ser tette vennsksbånd hos barna, og de oppsøker sine jevnaldrende. Aldershomogen organisering setter større fokus på de minste barnas vennsksrelasjoner. For de relasjonene er til stede, og kommer så synlig frem i en alderslik gruppe! Barna leker sammen og søker hverandre gjennom felles interesser og ut ifra hva de vil leke med. Jeg ser at barna deler mye glede og humor i sine felles opplevelser.

Om gruppeorganisering skriver Askland (2015) at barn som søker hverandre bør få være sammen (s. 129), og erfaringene til Anna tilsier at barna søker hverandre i en aldershomogen 2-årsgruppe. Martinsen og Nærland (2009) viser til at små barn velger lekekamerater som er like gamle som seg allerede ned i to-årsalderen (s. 39), og det kommer frem av Sundell (1995) at selv i en aldersblandet gruppe så vil barn søke jevnaldrende i lek og samspill (s. 117). Jeg velger her også å knytte Annas erfaringer med tette vennsksbånd på avdeling til delområdet lek, glede og humor, spesielt siden hun setter søkelys på at barna deler mye glede og humor i sine felles opplevelser. Dersom vi skal ta utgangspunkt i Annas utsagt om at barns vennsksrelasjoner er mer synlige i en aldershomogen gruppe, vil vi kunne tolke dette som at barnehagelæreres erfaringer tilsier at gjennom sterke vennsksbånd ligger det godt til rette for utvikling av sosial kompetanse. Dette kan være fordi det er ingen mindre eller eldre barn som forstyrrer leken, og når leken flyter ligger det gode muligheter for læring og utvikling (Sundell, 1995, s. 125). Flaten (2016) skriver at ved mangel på gode vennsksrelasjoner mister barna en viktig arena for sosial kompetanseutvikling.

4.4 Jevnaldrende som rollemodeller

Begge informantene er klare i sin tale på hva de mister i en aldershomogen gruppe. Etter gjennomgang av materialet fra intervjuene synes det å være en enighet om at i aldersheterogene grupper vil de minste barna ha en fordel i at de har noen eldre å strekke seg etter, og at de eldste har noen yngre å vise omsorg for.

Et slikt syn på læring hos barn kan ses som modellæring (Lamer, 2014). Flere forskere støtter tanken om at mindre barn lærer av eldre barn, og eldre barn lærer å vise omsorg for de minste, deriblant Frønes (2006) som legger vekt på aldersforskjellen som en vesentlig faktor i modellæring. Han påpeker at de eldste barna representerer det de yngste barna vil, eller skal,

bli, og at de minste barna ser opp til de største. Hendry og Kloep (2003) argumenterer for det samme når de anbefaler bruk av søskengrupper i ny og ned. De fremhever de eldste barna som en ressurs for læring av ferdigheter for de minste, og at de eldste barna lærer ferdigheter i selvkontroll. Det handler om å kunne utsette sine egne behov for andres, og å forstå andres handlinger og meninger i det barnet kontrollerer egne impulser (Lamer, 2014).

Derimot viser kanskje informantenes erfaringer det motsatte av hva de sier. Annas erfaringer fra en aldersheterogen gruppe er at de største barna synes det er helt topp å få lov til å hjelpe til og å ta vare på de minste, noe Hendry og Kloep (2003, s. 163) støtter seg til, men at de minste barna kanskje mister litt evnen til å klare å løse ting selv. Det viser seg at jevnaldrende barn kan også være gode rollemodeller for hverandre. I forbindelse med dette deler Anna en erfaring fra sin 2-årsgruppe.

«Barna er så avhengig av den sosiale kompetansen for å ha det fint i barnehagen, og i samspill, sant? Og en ting er at de voksne har sosial kompetanse, og at det ene barnet er kompetent, men jeg ser at barna i møte med hverandre gjerne ser opp til det kompetente barnet. Jeg erfarer at de gjerne vil leke med det barnet, fordi det oppleves godt å leke med et barn som klarer å tilpasse seg fellesskapet.»

Av denne erfaringen kan vi se at barna gjerne bruker hverandre som modeller, og ser opp til andre kompetente barn. Tidligere drøftet jeg rundt de sterke vennsrelasjonene Anna og Heidi erfarer i en aldershomogen gruppe, og ut ifra dette ser vi at barn gjerne søker jevnaldrende. De jevnaldningsrelasjonene barna får i barnehagen byr ikke bare på lek og glede, men også utfordringer, nyttige erfaringer og muligheten til å imitere og lære av andre og seg selv (Lamer, 2014, s. 11-13). Annas erfaring kan vi se sammen med Bruner og Vygotskys det kompetente andre og støttende stillas, fordi et slikt syn på læring er høyst aktuelt for sosial kompetanseutvikling (Lamer, 2014). Bruner og Vygotsky påpeker at stillasbygging kan foregå med støtte av et mer kompetent barn (Moen og Granrusten, 2012, s. 190), og det kan vi tolke som at det ikke nødvendigvis er et eldre barn. Annas erfaring viser til at barna søker de jevnaldrende barna med høy sosial kompetanse, de som er i stand til å engasjere seg i samspill som oppleves positivt, og her vil det ligge gode muligheter for stillasbygging og modellering.

Heidi er også opptatt av at barna skal være gode rollemodeller for hverandre på sin 5-årsgruppe. Hun deler en erfaring med at i en alderslik gruppe kan hun se tendenser til «selvutnevnte konger og dronninger». Askland (2015) legger frem sosial rolledeling som en utfordring i aldershomogene grupper, og peker på at det kan oppstå «ledere» i gruppa, slik som Heidi erfarer. «Lederne» i gruppa bidrar til å sette normer i gruppa, som kan oppleves negativt. Faren med dette er at andre barn som tilhengere vil akseptere og bekrefte disse normene, og noen barn kan til og med falle utenfor som «syndebukken» i gruppa. Slike roller kan etablere seg raskt og vare over tid dersom gruppa er stabil (s. 98-99). I Heidi sin barnehage med aldershomogen organisering, følger den samme gruppa hverandre gjennom alle barnehageårene. Heidi forteller videre om sine erfaringer, og påpeker at de voksne må passe på å regulere disse forholdene, og sørge for at jevnaldrende kan være gode rollemodeller for hverandre.

4.5 Den viktige voksenrollen

Heidi var opptatt av at voksenrollen blir viktig i å lære barna å være gode rollemodeller for hverandre i en aldershomogen gruppe. Dette støttes av Askland (2015), som påpeker at det krever tilstedeværende ansatte. Heidi forteller videre at de er veldig bevisste på voksenrollen i personalgruppa, og selv om det er mye sosial kompetanselæring i barn-barn relasjoner, må de voksne være til stede og veilede. På Heidis avdeling har de 1 time uforstyrret tid hver dag hvor de ikke tar telefonen, ingen går på møter eller treffer andre på tvers av avdelinger. Hennes erfaring er at de får igjen for den jobben de da legger ned i å leke med barna, og veilede der det er behov. Anna er enig i at voksenrollen er viktig, og at hun merker det spesielt på sin 2-årsavdeling. Hun legger frem et eksempel med at de voksne kan finne på å ta en kjapp faglig diskusjon ved kjøkkenbenken i ny og ned. Da merkes det i barnegruppa med en gang at de voksne er opptatt med noe annet. Hun forteller at hennes erfaring er at de voksne må være «på» hele tiden, og alltid tilgjengelig for barna.

Askland (2015) skriver at de ansatte i barnehagen må være til stede og veilede «lederen» i gruppa til å vise prososial atferd og være en god rollemodell, men også Öhman (2012) setter søkelys på voksenrollen, spesielt inn mot de minste barna. Annas erfaringer er at det «sklir ut» på avdeling dersom de voksne ikke er til stede 100%. For at små barn skal kunne utvikle sosial kompetanse i samspill og lek med andre, krever det at det ligger i en trygghet i grunn. Det vil si at de voksne må jobbe med å skape trygge relasjoner mellom først og fremst barn og voksne, før barna er klare for å utforske barnehagehverdagen sammen med andre barn (Moen og Granrusten, 2012, s. 210).

Anna forteller at hun er opptatt av den viktige voksenrollen fordi barna mister noen eldre å se opp til en aldershomogen gruppe. Hun deler noen punkt som hun erfarer at er viktig. Deriblant hvordan de voksne oppfører seg, hvordan de hjelper barna og å snakke praksis med barna hele tiden. Hun trekker også frem humor og glede. Hennes erfaringer er at de voksne må tørre å leke og tøyse foran barna for å spre positiv energi. Anna spør «Dersom du går inn i et rom og er i dårlig humør, og det er latter i rommet, føles det ikke da automatisk litt lettere?».

Heidi forteller at de jobber mye med følelser i barnegruppa. Å sette ord på følelser, og å forstå andres følelser og situasjoner. De ansatte viser empati, tar hensyn til barns medvirkning og veileder blant annet i konflikter, i å leke sammen og å vente på tur.

De gode relasjonene mellom barn og voksen på avdeling er viktig for modellering og sosial kompetanseutvikling. Disse relasjonene preges av de voksnes egen sosiale kompetanse, hvor de må evne å se barns perspektiv og å ha en anerkjennende væremåte. De voksne har ansvaret for at alle barn i barnehagen har det bra, og å ta initiativ til glede, felles opplevelser og ha en lekende holdning (Lamer, 2014, s. 49-55), slik Anna beskriver at de gjør på avdeling. Vi kan se at det blir viktig å være bevisst sin egen sosiale kompetanse, og sin egen væremåte i møte med barna, for å legge til rette for barns sosiale kompetanseutvikling. Å veilede i konflikter viser til utvikling av selvkontroll, da barna blir kjent med å kontrollere sine egne impulser og forstå at andres situasjon og handlinger ikke nødvendigvis er lik sine egne (Lamer, 2014, s. 26). Lamer (2014) beskriver at det er viktig at den voksne utøver prososial atferd selv, og dersom de ansatte evner å bruke sin sosiale kompetanse vil det være av stor betydning for barnas sosiale kompetanseutvikling (s. 49-55).

Begge informantene deler også at de erfarer at å rose barns prososiale atferd gir god effekt, og at den prososiale atferden blir «smittsom». Dette kan knyttes sammen med modellering, hvor barna velger jevnaldrende som modeller. Lamer (2014) er også opptatt av at den voksne roser, kommenterer eller imiterer ønskelig atferd. Hun trekker også frem det å snakke praksis, slik som Anna påpeker, og sier at de ansatte må ikke bare vise og rose, men også forklare hva det innebærer å være omtenkstom eller inkluderende (Lamer, 2014, s. 24-26).

5.0 OPPSUMMERING OG AVSLUTNING

I denne oppgaven har jeg gjort rede for mitt arbeid med forskning i et samlet metodekapittel. Jeg har presentert relevant teori for min problemstilling, som jeg har brukt til å drøfte funn fra intervjuene som gir svar på min problemstilling:

«Hvilke erfaringer har barnehagelærere med utvikling av sosial kompetanse i en aldershomogen gruppe?»

Begge informantene deler flere av de samme erfaringene og meningene rundt utvikling av sosial kompetanse i en aldershomogen gruppe. Jeg ser i ettertid at det hadde vært interessant å kunne intervjuet en tredje barnehagelærer som har erfaringer fra 3 eller 4-års grupper for å se om det vil gi noe mer variasjon. Dette er noe en kan ta med seg til eventuell videre forskning.

Relasjoner blir ofte nevnt i denne oppgaven, og begge informantene er svært opptatt av både gode barn-barn og voksen-barn relasjoner. For å utvikle sosial kompetanse i relasjoner med andre bør det ligge en trygghet i grunn (Moen og Granrusten, 2012, s. 210). Heidis erfaringer fra 5-årsgruppa er at barnas sosiale kompetanse kommer frem positivt av å ha vært i samme barnegruppe, med følgende voksne, i alle barnehageårene. Anna på 2-årsgruppa er opptatt av den positive effekten hun erfarer at aldershomogen organisering gir, når det kommer til å skape trygge og gode relasjoner for de minste barna.

Begge barnehagelærerne erfarer at det er enklere å legge til rette for et godt læringsmiljø og å møte barna i den «fasen» de er i, i en aldershomogen gruppe. Som en følge av dette ser de sterke vennsksrelasjoner på avdeling og større rom for utfoldelse. På 5-årsgruppa viser Heidi til at det er mer uforstyrret lek, og at barna tør å hevde seg selv i større grad når de ikke stadig avbrytes av de minste barna. Anna trekker frem erfaringer med 1-årsgruppa som er vegg-i-vegg og erfarer at det er mindre gråt, mer harmoni og lavere stressnivå når barna er samlet i aldershomogene grupper. Erfaringene deres viser også til at de ser mye empati og prososial atferd i de aldershomogene gruppene, grunnet de sterke vennsksbåndene.

En viktig faktor i utvikling av sosial kompetanse i aldershomogene grupper viser seg, gjennom deres erfaringer, å være voksenrollen. Som de begge påpeker, og som støttes av Hendry og Kloep (2003), så mister barna verdifulle læringsmuligheter i en aldershomogen gruppe. De minste har ingen eldre barn å se opp til, og de største har ingen mindre barn å hjelpe eller vise omsorg for. Det kommer likevel frem av deres erfaringer at både jevnaldrende i gruppa, og de ansatte, kan være gode rollemodeller. Det krever tilstedeværende ansatte som er bevisst sin egen sosiale kompetanse og setter ord på, og veileder barna, i ulike situasjoner i barnehagehverdagen (Askland, 2015). De voksne bruker seg selv som veileder inn i konflikter for å utvikle selvkontroll, og de voksne tar ansvar for at de opplever mye lek, glede og humor på avdeling.

6.0 REFERANSELISTE

- Askland, L. (2015). Kontakt med barn. Innføring i barnehagelærerens arbeid på grunnlag av observasjon. (2. utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Askland, L. og Sataøen, O. S. (2019). Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst. (4. utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bergsland, D.M. og Jæger, H. (2014). Kapittel 3 – Bacheloroppgaven. I Bergsland, D.M. og Jæger, H. (red.). (2014). Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Drugli, M.B. (2017). Liten i barnehagen (3. utgave). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Flaten, K. (2016). Kapittel 2 – Sosialisering. I Flaten, K. og Sollesnes, T. (2016). Oppvekst og miljø. Barn og unges utvikling. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Hendry, L. og Kloep, M. (2003). Utviklingspsykologi i praksis. Oslo: Abstrakt forlag as.
- Kvello, Ø. (2012). Kapittel 1 – Sosialiseringbegreper. I Kvello, Ø. (red.). (2012). Oppvekstmiljø og sosialisering. (1. utgave). (1. opplag). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lamer, K. (2014). Dette vet vi om barnehagen: Sosial kompetanse. (1. utgave). (1. opplag). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Martinsen, H. og Nærland, T. (2009). Sosial utvikling i førskolealder. Vennskap, konflikter og kommunikasjon i barnehagen. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Martinsen, M.T. & Moser, T. (2011). Barnehagens rom og barnas hverdag. I Wæge, K. (Red.), FoU i Praksis 2010 – rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Moen, H.K. og Granrusten, T.P. (2012). Kapittel 5 – Barnehagen som sosialiseringsarena. I Kvello, Ø. (red.). (2012). Oppvekstmiljø og sosialisering. (1. utgave). (1. opplag). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Statistisk Sentralbyrå. (2021). *Flere ett-åringer i barnehage*. Hentet fra: <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/flere-ett-aringer-i-barnehage>
- Sundell, K. (1995). *Åldersindelatt eller åldersblandatt?* (2. opplag). Lund: Studentlitteratur.

Thagaard, T. (2018). Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder. (5. utgave). (1. opplag). Bergen: Fagbokforlaget.

Thorbergesen, E. (2007). Barnehagens rom. Oslo: Pedagogisk Forum.

Tjora, A. (2017). Kvalitative forskningsmetoder i praksis. (3. utgave). (2. opplag). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Utdanningsdirektoratet. (2017). Rammeplan for barnehagen: Innhold og oppgaver. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-forbarnehagen-bokmal2017.pdf>.

Öhman, M. (2012). Det viktigste er å få leke. Oslo: Pedagogisk Forum.

7.0 VEDLEGG 1 – Informasjon og samtykkeskjema



DronningMaudsMinne

HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

Vil du delta i bachelorprosjektet

«Aldershomogen organisering og barns sosiale kompetanse»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et bachelorprosjekt hvor formålet er å dele dine erfaringer med barns sosiale kompetanse i en barnehage hvor det er aldershomogen organisering. I dette skrivet gir jeg/vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Problemstilling i bachelorprosjektet er «Hvordan tenker barnehagelærere at aldershomogen organisering kan påvirke barns utvikling av sosial kompetanse?». I den anledning vil jeg stille spørsmål som går på dine erfaringer med området barns sosiale kompetanse, hvor vi vil snakke om hvordan barnehagen jobber med sosial kompetanse og hvordan man kan jobbe med utvikling av sosial kompetanse i en aldershomogen gruppe.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning er ansvarlig for prosjektet. Veiledere for prosjektet er listet under.

Hva innebærer det for deg å delta?

I forbindelse med en deltakelse i prosjektet ønsker jeg å gjennomføre et intervju med deg om temaet, som beskrevet ovenfor. Det vil være ønskelig å bruke ca. 45 minutter for å gjennomføre intervjuet. Det vil ikke bli brukt lydopptak eller samles inn noen personlig informasjon som kan spores tilbake til deg, derfor vil jeg ta notater for hånd underveis i intervjuet. Dersom det er ønskelig, kan du få utskrift av notatene i etterkant til gjennomsyn.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke ditt samtykke fram til prosjektets slutt, uten å oppgi noen grunn.

Kontaktinformasjon:

(Veileder) Signe Marie Hanssen – smh@dmmh.no

(Veileder) Mari Westerhus – mwe@dmmh.no

(Student) Kine Schjetne – kinee96@hotmail.com

Hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Opplysningene som blir oppgitt i intervjuet vil bare brukes til det formål som er beskrevet i dette skrevet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt og alle navn anonymiseres.

Prosjektet avsluttes 30.04.2021.

Med vennlig hilsen Kine Schjetne.

Prosjektansvarlig
(Veileder)

Student

Signe Marie Hanssen og Mari Westerhus

Kine Schjetne

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Aldershomogen organisering og barns sosiale kompetanse*». Jeg samtykker til:

å delta i intervju.

Dato:

Siden prosjektet ikke er behandlet av NSD, kan jeg/vi ikke innhente din underskrift.

Samtykket blir derfor gitt ved at du krysser av i boksen ovenfor.

7.1 VEDLEGG 2 – Intervjuguide

Innledningsspørsmål

Hvilken utdanningsbakgrunn har du?

Kan du fortelle kort om din arbeidserfaring?

- Har du erfaring fra både aldershomogen og aldersheterogen organisering i barnehagen?

Hovedspørsmål

Hva var bakgrunnen for barnehagens valg av aldershomogen inndeling?

- På hvilken måte har foreldre og foresatte vært delaktige i denne prosessen?
- Hvilke tanker har foreldre/foresatte delt rundt prosessen?
- Har barna på noen måte medvirket til en slik gruppeorganisering?
- Hvordan stiller du deg til aldershomogene grupper kontra aldersheterogene grupper?

Hvilke situasjoner i løpet av barnehagehverdagen ville du trekt frem som arena for utvikling av sosial kompetanse?

- Er det tidspunkt på dagen hvor gruppene blandes? Hvilke fordeler/ulempene kan det gi barna med tanke på utvikling av sosial kompetanse?
- Hvordan jobber dere med sosial kompetanse i barnehagen? /Hvilket fokus har dere på barns utvikling av sosial kompetanse?

Beskriv noen situasjoner hvor du mener barna bruker sin sosiale kompetanse.

- Hvilke erfaringer har du med barns evne til rolletaking?
- Med disse erfaringene med rolletaking, hvor utbredt er handlinger som for eksempel barn som inkluderer barn, barn som hjelper hverandre, trøster hverandre og deler med hverandre?
- Hvordan opplever du at barna løser konflikter?
- Hva er et eksempel på at barn tar kontakt med andre barn på en passende måte?
- Hvordan opplever du barnas vennsksrelasjoner?

Hvilken betydning tenker du at aldershomogen organisering kan ha for barns utvikling av sosial kompetanse?

- Hvordan kan man tilrettelegge for arbeid med sosial kompetanse i en aldershomogen gruppe?
- Hvilken nytte drar barn av aldershomogene grupper med tanke på barn-barn relasjoner og sosial kompetanse?
- Ville dette vært annerledes i en aldersblandet gruppe?
- Vil voksenrollen i arbeid med barns sosiale kompetanse påvirkes av en aldershomogen gruppe?